

リスニングから導入する「概念駆動型アプローチ」：英文テキスト理解の足場づくり

峰松和子

1. はじめに

本研究の目的は、文字のみから英文の内容を把握することが困難な学習者にとって、リスニングから導入する「概念駆動 (concept-driven)」型アプローチが英文テキスト内容理解の足場づくりとなるかを探ることである。このアプローチは基礎レベルから上級レベルまで応用可能であるが、本研究では特に語彙や文法に苦手意識を持つ学習者、または英語の文字を読むことが苦手だと感じている学習者に焦点を当てる。語彙や文法などに苦手意識を持っている学習者の中には、いきなりテキストを開いて、英文から先に読むことには抵抗感があることがある。それは、英語のスペルから音を連想することの難しさ、また、ボトムアップの読みでは、文法が分からないと訳す語順に対して難しさを感じるからだと言える。しかし、音の場合は、語順を気にする間もなく、音が飛び込んでくる。平面的な文字の世界よりも、アクセントやイントネーションなどを伴った立体的な音の世界の方が、全体の概念や主題を把握しやすいとも言える。なぜなら繰り返し出てくる語やキーワードは強調されて発音され耳に飛び込んでくるのでキャッチしやすい。また、最近の学習者の特徴として、英語に苦手意識を持つものの、「音声を聞く」ことにあまり抵抗がない傾向がある。

本研究では、英語の文字を読むことが苦手だと感じている学習者が多い授業において、文字から「データ駆動 (data-driven)」型で始めるのではなく、教科書の本文をリスニングから導入し、音声インプットから始まり、絵、キーワードを段階的に与える「概念駆動 (concept-driven)」型アプローチは、テキスト内容理解の足場づくりとなるかどうかを探る。

2. 理論的背景

2.1 ボトムアップ処理とトップダウン処理

文章を読む際には、ボトムアップ処理（データ駆動型）とトップダウン処理（概念駆動型）が含まれる。ボトムアップ処理とは、文字から単語、文へと積み上げる

ようにして文章を理解していくことであり、文字認識、単語認識、意味処理、統語処理が必要である。このデータ駆動（data-driven）型処理とは、読み進むにつれて目に入ってくる情報を少しずつ組み合わせ、文字の知覚、語の認識、文の理解、文章の理解を行う情報処理の流れである。ここでアルファベットの読み方、関係代名詞や関係副詞、後置修飾など、後ろから前に意味を訳すような場合、文法に苦手意識をもっている学習者にとっては、読解に困難をきたすことがある。

一方、トップダウン処理とは、内容の推測や背景知識を活用して、文章を理解することである。予測、推測といった認知プロセスが、単語の認知や文章の意味把握にプラスに働くといえる。Grabe (2009) によれば、リーディングにおいて、背景知識（background knowledge）の役割、推測（inferencing）が重要であると指摘している。既知の知識を新しい情報に結びつけることを可能にしたり、また主題理解構築（building main-idea comprehension）へと導く。推測（inferencing）や統合（synthesis）をしながら、テキストの主題（main idea）を表す鍵となる箇所を見つけたり、主題を提供しているテキスト箇所を結びつけたりする。その際に、既存の知識を活性化させながら、主題理解を可能にしているといえる。ここで、概念駆動（concept-driven）型処理とは、既にある背景知識を利用して、これから読む文章内容について予測を立て、それに基づいて文字、語、文、文章の意味を予測し検証する情報の流れである。目標は、学習者が主体的に内容把握に努め、かつ内容理解力を高め、抽象的、論理的思考をさせることである。以下、図1に文章理解のボトムアップ、トップダウン処理（名畑目, 2019 の一部）を示す。

このボトムアップ処理、トップダウン処理は相補的に行われ、必要に応じ意味の修正がされながら文章全体の意味の構築がなされるとされている。言語情報の認識においては、トップダウン処理とボトムアップ処理の両者がバランスを保ちながら働いているといえる。

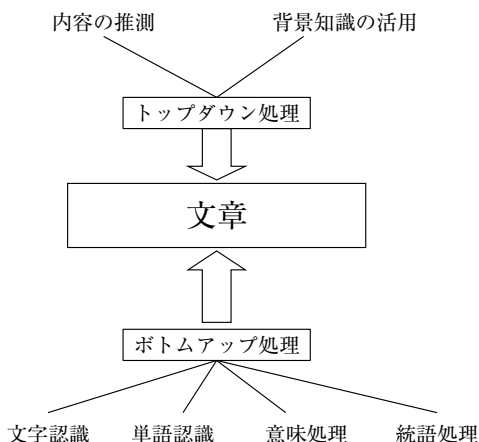


図1 文章理解のボトムアップ、トップダウン処理（名畑目, 2019 の一部）

2. 2 音声情報の果たす役割

英文内容理解において、音声情報が意味情報へのアクセスの足場づくり的役割となりうる。読むことの認知プロセスでは、文字や単語の音声化が重要な役割を果たしている（門田, 2019）。図2で示すように、単語認識のプロセスでは、意味情報にたどり着くには、ルートAとルートBと二つのルートがある。ルートAでは、まず視覚入力によって書かれた文字や単語の認識が行われる（文字情報へのアクセス）。その後、そのまま単語の意味を理解して、意味情報へのアクセスできることもある。ボトムアップ処理（データ駆動型）では、このように音声なしで意味を把握していくことが要求される。しかし、実際はそれを音声化し、音声情報へアクセスしてから、意味を認識することが多い。このようなメカニズムを踏まえると、英文読解をする際に、文字情報のみからすぐに意味情報をとることが苦手な学習者にとって、音声情報が意味情報へのアクセスの足場づくり的役割を果たすことが可能だといってもよいのではないか。すなわち、最初に視覚入力による英文テキストではなく、音声入力による音声情報を先に入れてあげることで、意味理解の足場づくりとなりうるのではないか。例えば、英語のアルファベットから、意味を把握することが苦手または時間がかかる学習者にとって、“air”という文字だけから意味を推測することが困難な場合がある。これを音声流すことで、この音声情報が意味理解をする際の足場の役目を果たすといえるのではないか。

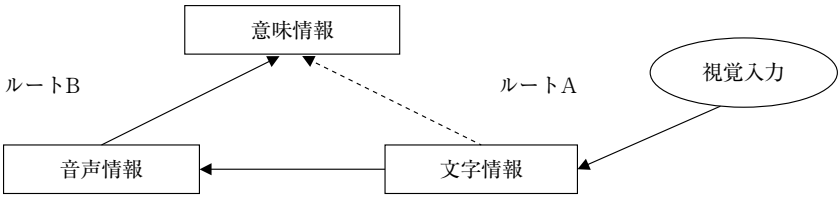


図2 単語認識のプロセス（門田, 2012 を一部改変）

2. 3 足場づくり的サポート (Scaffolded support)

英語の読み書きに困難さを抱える英語学習者の中には、日本語の読み書きには問題なく、英語の読み書きにおいてのみ困難さを抱えている学習者がいると言われている。猫田他（2020）によれば、多くの研究において「音の粒子性という面から見てアルファベット言語（音素）のほうが日本語（かな：音節、漢字：語）より細かいこと、そして音と文字の対応の透明性という面から見てアルファベット言語のほうが日本語（かな）よりも低い、つまり例外的な読みが多いことが影響している」（p. 257）と指摘している。読み書きの習得に著しい困難を示す学習者への指導においては、前提として彼らのつまづきと認知的特性の個人差を理解し、学習方略を個別のニーズに適合させることが重要である（Butterworth & Kavas, 2013）。このよ

うな認知的特性に応じた読み指導の実践研究は重要であるといえる。

さらに英語学習の場において、学習の最近接発達領域（Vygotsky, 1978, 1999）を意識した足場づくりのサポートは重要である。最近接発達領域とは、適切な援助または足場づくり（Bruner, 1985; Lantolf, 1994; Lantolf & Thorne, 2006; Wood & Ross, 1976）があれば学習者が一人でもできるようになる領域のことである。新しい情報や概念的に難しい情報を提示するテキストから学ぶ場合には、主題を把握する上で足場づくり的なサポートが必要である（Fitzgerald & Graves, 2004; Palinscar, 2003）。

3. リサーチエスチョン及び研究方法

本研究の目的は、文字のみから英文の内容を把握することが困難な学習者にとって、リスニングから導入する「概念駆動（concept-driven）」型アプローチが英文テキスト理解の足場づくりとなるかを探ることである

3.1 リサーチエスチョン（以下 RQ）

- RQ1. リスニングから導入し、音声に加えて、絵、キーワード、英文テキストを段階的に追加導入する概念駆動型アプローチは、テキスト内容理解の足場作りとなるか？
- RQ2. 概念駆動型アプローチを通して、各ステップ毎に、学習者は主題をどう把握していくか？
- RQ3. 学習者は、内容を推測する上で、どのステップが一番手助けとなったと認識するか？

3.2 方法

本研究は混合研究法（mixed methods）で行う。量的データとしては、学習者によって書かれた「語、語句、主題」を数的処理を行う（RQ1）。また5件法のアンケートを行う（RQ3）質的データとしては、学習者がテキストの主題をどのように把握していくかそのプロセスを見るために、ステップ毎に学習者にコメント、感想を書かせる（RQ2）。

4. 研究手順

4.1 研究対象者

高校一年生の英語必修授業における 62 人の学習者（31 人 2 クラス）である。対象者は、4 月にとったアンケート調査により以下の特徴を示した。92%が「英語が苦手」であり、62%が「英語がきらい」と回答。また、69%が「英語の単語がわかっ

ても、文全体の意味がよくわからない。」と回答。実際の授業でも、単語一つ一つの意味がわかっても、複雑な構文の意味理解が困難な学習者が多いといえる。

4. 2 実践手順及びデータ収集

テキストをいきなり読ませるのではなく、以下のようなプロセスを経て、英語テキスト Lesson1 に取り組む。タイトルは “Our Earth”。以下を 50 分で行う。表 1 が示すように、この概念駆動型アプローチでは、音声（1, 2 回目）に加えて、絵（3 回目）、英文キーワード（4 回目）、英文テキスト（5 回目）を段階的に追加導入する

4. 2. 1 RQ1 及び RQ2 に関する 2 種類のデータ（データ A 及びデータ B）

RQ1 に答えるためのデータ A と RQ2 に答えるためのデータ B を収集した。

- 1. データ A：毎回、用紙に分かった内容を①単語のみ ②語句（2 語以上）③文 ④概念 ⑤主題等いずれかの形で書く。（5 回分）
- 2. データ B：理解度がどう深まったかを、回毎に感想、コメントを書く。（5 回分）

表 1 に概念駆動型アプローチ及びデータ収集の方法を示す。

表 1 概念駆動型アプローチ及びデータ収集

ステップ	概念駆動の方法	データ A (RQ1)	データ B (RQ2)
		毎回、白紙に分かった内容を①単語のみ ②語句 ③文 ④概念 ⑤主題等の形で書く（5 回分）	理解度がどう深まったかを、回毎に感想・コメントを書く（5 回分）
1 回目	リスニングのみ	最初は、CD のみを聞かせて音情報だけで、何がわかるかメモをする。	・リスニング後、何が分かり、どう感じたか？ ・感想・コメントを書く
2 回目	リスニングのみ	2 回目に聴いて、新たな情報がわかったらメモをする。	・一回目のリスニングと比べて何か変化はあったか？ ・感想・コメントを書く
3 回目	リスニング + 絵	内容に基づいた一連の絵 4 枚を黒板に貼る。CD を聞かせながら教師が内容に即して絵を指す。音と絵から分かった内容を書く。この時点で主題（一番伝えたいこと）が分かれば書く。	・絵を導入したことで、リスニングの理解に変化はあったか？ ・感想・コメントを書く
4 回目	リスニング + 絵 + キーワード	今度は、それぞれの絵の Key Words を黒板に書き、意味を聞く。意味の確認後、もう一度、CD を聴き、分かった内容及びメッセージを書く。	・キーワードを提示したことで、リスニングの内容理解に変化はあったか？ ・感想・コメントを書く

5 回目	リスニング + 絵 + キーワード + 教科書の英文	最後に、“Open your textbook” と言って、CD を聞きながら音、 絵、文字を見て、本文の主題は何 かを書かせる。	・ここで初めて教科書を開き、文字（テキスト） 情報を得たが、内容理解にどのような変化があったか？ ・感想・コメントを書く
------	-------------------------------------	--	--

4. 2. 2 RQ3 に関する 5 件法アンケート

質問紙調査に対して 5 件法で答える

- 教科書の本文をリスニングから導入し、音声に加えて、絵、キーワードを段階的に追加して、内容を推測してきましたが、どれがあなたの理解を一番助けたと思いますか？

①音のみ ②音+絵 ③音+絵+キーワード ④音+絵+キーワード+教科書の英文

4. 3 分析方法

RQ1. データ A から得られたものを以下 5 項目について分類

①単語のみ ②語句 ③文 ④概念 ⑤主題等 (5 回分)

それにより、タイプに分類する。一回ごとに、上記の 5 つの項目に関して、どのような特徴があるのか分析し、その人数を把握する。

RQ2. データ B から得られたものを分析

63 名分のデータの中で、空白がないデータのうち、RQ2 の自由記述で 5 回分、すべて解答しているものを 4 つのタイプ別に分類する。そこから 14 人抽出してテキスト分析を行う。

RQ3. 5 件法で得られた解答のデータを分析する。

5. 結果及び考察

RQ1. リスニングから導入し、音声に加えて、絵、キーワード、英文テキストを段階的に追加導入する概念駆動型アプローチは、テキスト内容理解の足場作りとなるか？

リスニングの 1 回目、2 回目はメモを取る程度で、3 回目、4 回目、5 回目と進むにつれて大きな変化あった。3 回目以降、以下の 4 つのタイプがあることが分かった。

表2 データ A：4つのタイプ

タイプ	書いてある内容	
1	概念現れず	①単語のみ
2	概念現れる	①単語 + ②語句 + ④概念
3	概念現れる	③文 (S+V) + ④概念
4	主題を書く	⑤主題

それぞれの人数を把握し、分析の妥当性を保つために、それぞれのタイプから無作為に約 50% のデータを抽出し、英語教育専門の研究者に分析を依頼した。それにより研究者と筆者による分析は 95% 一致した。タイプ毎の人数をステップ毎に表 3 に示す。

表3 単語、語句、文、主題の把握度

タイプ	3 回目 音 + 絵	人数	4 回目 音 + 絵 + キーワード	人数	5 回目 音 + 絵 + キーワード + 英文テキスト	人数
1	①単語のみ	31	ア 単語のみ イ 概念現れる ウ 主題をつかめる	12 9 10	A 主題書けず B 間違った主題 C 一部間違った主題 D 正しい主題 E より詳しい主題	9 0 6 6 10
2	[④概念現れる] ②語句で書く (2 語以上)	14	エ 概念変わらず オ 概念増える	4 12	A 主題書けず B 間違った主題 C 一部間違った主題	0 0 8
3	③文で書く	10	カ 主題について書く キ 主題を詳しく書く	4 4	D 正しい主題 E より詳しい主題	8 8
4	⑤主題をつかめる	8	カ 主題変わらず キ 主題を詳しく書く	6 2	B 間違った主題 C 一部間違った主題 D 正しい主題 E より詳しい主題	0 0 0 8

4 回目に絵とキーワードを段階的に導入することで、単語のみの把握から少しずつ概念を把握し始め、また概念のみであった学習者は少しずつ主題を把握し始める。すでに主題を把握していた学習者は、さらに詳しい主題を把握できるようになる。概念の把握をしてから、少しずつ主題の把握へと移っていく。ばらばらだった概念がキーワードや英文テキストの助けを得て、意味がつながるようになり、主題の把握へとつながったといえる。表 4 に語、概念、主題把握度を示す。

表 4 語、概念、主題把握度

	単語のみ	概念	主題
③音＋絵	49%	38%	13%
④音＋絵＋キーワード	19%	19%	41%
⑤音＋絵＋キーワード＋英文テキスト	14%	0	86%

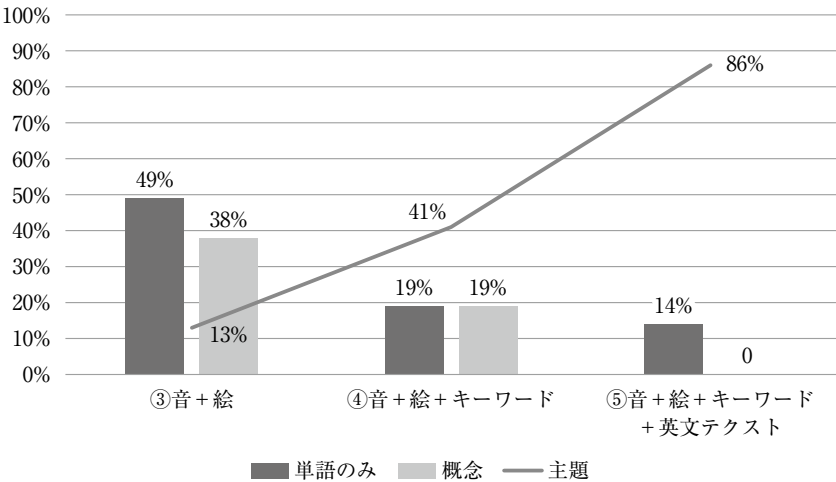


図 3 語、概念、主題把握度の変化

考察 (RQ1)

表 4 のデータをもとに、主題把握度が段階毎にどのよう伸びたのかを明らかにするために図 3 を示す。この図が示すように、4 回目の音＋絵＋キーワード提示では、単語のみ、概念把握が 3 回目より少なくなり、その分、主題把握が増えていることが分かる。5 回目では、概念のみはゼロとなり、その分、主題把握度が伸びている。英文テキストを見ることで、概念がつながり、主題理解へとつながったと考えられる。

リスニングから導入し、音声に加えて、絵、キーワード、英文テキストを段階的に追加導入することで、メッセージ把握へのプロセスは 4 つのタイプがあるが、最後までメッセージをつかめなかった 9 人 (14%) を除いて、最終的には 86% の学習者の主題理解への足場づくり的役割を果たしているといえる。

RQ2. 概念駆動型アプローチを通して、段階毎に、学習者はどのようにして主題を把握するか？

RQ1 で明らかになったように、3 回目から学習者の反応の違いがみられる。3 回目の反応を 4 つのタイプに分類し、4 つのタイプごとに、学習者のコメントより分析する。表 5 にタイプ別学習者のコメントを示す。

[4つのタイプ] 3回目（音+絵）において

タイプ1 = 単語のみを書く

タイプ2 = 概念を語句で書く

タイプ3 = 概念を文（S+V）書く

タイプ4 = 主題を書ける

表5 タイプ別による学習者コメント

	タイプ1	タイプ2	タイプ3	タイプ4
1回目 (リスニングのみ)	H 単語しか分からなかった。 J 文字を書くのが大変だった。何となくは分かった。	C 全く分からない。何言っているかも分からない。 E 日本語と英語のペースが違いよくわからなかった。発音のアクセントがむずかしい。	A さっぱりわからない B 全然分からなかった。	K 最初はつかめていたけど、後ろの方からむずかしくなった。 L 分からないまま音がすぎていった。
2回目 (リスニングのみ)	H 一回目とあまり変わらなかった。 J さっき聞き逃したのが聞こえてきた。	C 全然分からなかった。考えているうちに進んだ。 E 少しは音の速さに慣れたが、アクセントを気にしてしまった。 G 一回目で書けなかった所が沢山書けました。集中して聴けばちゃんと出来るんだと思います。理解できると楽しいです。	A やっぱりよく分からない。 B 一回目より聞こえてきた分が多かった。	J 一回目に聞こえたのがよく分かった気がする。 K 一回目よりも多い単語が聞きとれた。 L 2回目の方が聞きとれた。
3回目 (+絵)	I ちょっと単語が聞きとれるようになった。 K わからない	C 全く分からない。 D 絵があったので以前より大分わかった。 E 絵を見て少し想像できた。(テーマを書けるようになる)	A 何となく分かった	K 絵を見るとかなり良く分かりました。 L 半分、分からなかった。
4回目 (+キーワード)	H なんとなく分かった気がする。 J わかるようで分からなかった。	C ほとんど想像だった。(一部間違った主題) D なんとなく本文の内容が分かってきた。 F 聞く数が増えていくと最初聞いたときに分からなかった単語が後から分かるようになってきた。 G なんとなく言っている事が分かりました。	A 少し分かった。 B 先生の絵で何となくわかった。	L さっきと分かる事は変わらない。 M あんまりあってないような推測なので分からない。(この生徒は正しく主題を把握している。)

5 回目 (+ 英文 テキスト)	H 絵とか文字 を見るとことば ではわからな かったことが 色々分かって良 かった。(正しい 主題を書いて いる) I 何回も聞い たり見たりして いたら、何となく 感覚で分かっ てきました。 J 絵と文字を みるだけで大分 わかるようにな った。	C テキストを見ても 分からない事が沢山あ りました。 (4 回目で間違っていた 部分を修正して正しい 主題を書いている) D かなり分かった！ E 文字を見たことによ ってリスニング時より 考えがまとまりやす かった。	A 情報が増えて ゆくとびに少 しずつ分かった ような感じがす る。 B 一回目は全 然わからなかつ たけどだんだん 分かってきた気 がする。	J 最初はわから ない所がいっぱい あったけど、情報 量が増えていくうち 、分かって嬉し かった。 L 今日のリス ニングは、1 回目よ り 2 回目、2 回目 より 3 回目という ふうにとんどんで きるようになって 良かった。 M (主題が) 一 回目から比べて随 分と分かりました。
------------------------	--	--	--	---

考察 (RQ2)

タイプ1は、3回目でも単語のみを書いた学習者である。2回目のリスニングでは、1回目では聞き逃した語を書けるようになった生徒もいる。3回目、4回目でも推測しながら、内容理解をしようとしているが、それはまだ明確な主題把握には結びついていない。ところが、英語の教科書を開き、音声聞きながら英文テキストにも目をやることで、絵と文字が手助けとなり主題理解がかなり明確になってきたといえる。

タイプ2は3回目で概念を単語または語句で答えた学習者である。2回目のリスニングで、音の速さに慣れたが、1回目で聞き取れなかった部分を理解できるようになった学習者もいる。3回目で絵を見たことにより、単語や語句をただメモするだけではなく、概念をチャンクで取れるようになっている。4回目でキーワードを提示したことで、推測力を働かせながら、主題を取ろうと努力し始めている様子が分かる。5回目に教科書の英文を見たことで、主題内容を訂正したり、文字の手助けにより考えがまとまったといえる。

タイプ3は3回目で概念を文章で表すことができた学習者である。3回目の絵の提示により不明確ではあるが、主題が分かり始めているといえる。4、5回目で情報量が増えたことで、主題把握に近づいていると感じている。ただし確信を持てていないわけではない。

タイプ4は3回目ですでに主題を書けた学習者である。このタイプでは2回目のリスニングで、1回目よりかなり情報量を得ているといえる。3回目の絵の提示で主題内容にかなり自信を持った学習者とまだ確信を持っていない学習者がいることが分かる。4回目のキーワード提示により正しい主題を書けたとしても推測していることを理由に正しいかどうかの確信を持てていない様子が分かる。このタイプの生徒

は、最後に教科書の文字情報を見ることで、4回目まで積み上げてきた内容把握にかなり確信を持てたといえる。さらにこのアプローチにより、自分自身が段階的に内容把握ができていることをメタ認知力を働かせて、自分自身の取り組みに自ら肯定的にフィードバックしているといえる。また、分かるようになったことが嬉しいと感じ、内発的動機及び自己肯定感を高めているといえる。

考察 (RQ1&RQ2)

次に、RQ1 と RQ2 から得られた量的データおよび質的データを統合し、主題把握の度合いと理解度に関する学習者のコメントを表6に示す。

表6 主題把握の度合いと理解度に関するコメント

	量的データ (RQ1)	質的データ (RQ2)
3 回目 (+ 絵の提示)	13%のみが主題を書ける	・「相変わらず分からない」というコメントもあるが、「分かったような気がする」というコメントが増える
4 回目 (+ キーワードの提示)	41%が主題を書けるようになる	・「想像」「推測」により書いたというコメントが増える
5 回目 (+ 英文テキスト)	86%が主題を書けるようになる	・「情報量が増えていく度に理解度が増した」というコメントが増える ・「文字を見たことで、考えがまとまった」というコメントが増える

全体的特徴としては、絵だけの段階では、単語しか取れなかった学習者も、キーワードを提示した4回目で、その41%が主題を書けるようになっていく。つまり3回目（絵の提示）では、学習者の中では主題の把握度は低かったが、4回目では、主題を書ける学習者が一挙に増えたといえる。ここで「推測する力」「想像力」を使ったことが学習者のコメントから分かる。1回目、2回目で音のみに集中して、内容を理解するアクティブ・リスニング（active listening）にかかわっているといえる。3回目に絵が追加されることで、概念を活性化し、さらに想像力も高めるといえる。4回目で音、絵にキーワードの提示と共に、リスニングすることで、さらに他のリソースや背景知識も活性化するといえるのではないかと。つまり、概念を駆動させ、推測を働かせることを促したといえる。教科書を開き、英文テキストを読んだ時に全体の概要をある程度把握して、主題を読み取ることが出来るようになるのではないかと。「文字を読むことが苦手」な学習者にとっては、「音情報」を中心とした絵、キーワードから概念を駆動することにより、文字自体を読む際の「足場づくり」の役割を果たしていると考えられる。ただ、14%の学習者にとっては、十分な足場づくりとは言えず、さらなる適切な援助を必要としているといえる。

また、1回目から4回目のプロセスの中で、単語だけで書いていた学習者が、チャンク、センテンスと徐々に意味をとるようになる。4回もCDで音を聞いていたことで、徐々に単語から文構造で理解できるようになり、さらには主題も理解するよ

うになる学習者が出てくる（41％）。5回目（テキストの文字を見ながら音を聞く）では、情報量が増え、総合的に主題を捉えなおし、意味の再確認または修正ができたといえる。また全体の意味をとらえようと推測することにより、次に本文テキストを読みたいという動機も高めるといえる。

RQ3. 主題を理解する上で、どのステップが一番手助けとなったと学習者は認識するか？

アンケート質問：教科書の本文をリスニングから導入し、音声に加えて、絵、キーワードを段階的に追加して、内容を推測してきましたが、どれがあなたの内容把握を一番助けたと思いますか？

- ①音のみ ②音+絵 ③音+絵+キーワード ④音+絵+キーワード+教科書の英文

学習者からみた内容把握における適切な足場づくりを図4にその結果を示す。

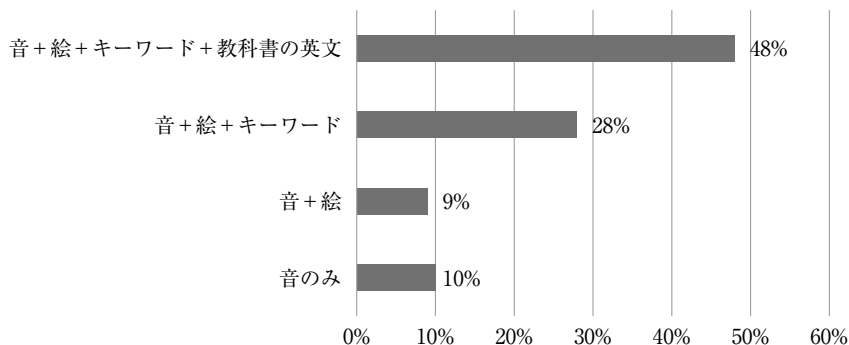


図4 学習者からみた内容把握における適切な足場づくり

考察（RQ3）

5回とも音声をインプットしながら、絵、キーワード、テキストの文字を段階的に導入して内容を推測してきたが、合計して、学習者の47%が、音と絵とキーワードを見た段階までを一番手助けになったと判断。48%が英文テキストの文字を入れた最後の段階が一番、手助けになったと判断している。

概念駆動型アプローチにおいて、英文テキストを追加したことによる足場づくり（5回目まで）と、英文テキストなしの音、絵、キーワードのみによる足場づくり（4回目まで）では、内容把握においてほぼ同じ評価であることが分かる。つまり、ボトムアップ処理的な読みに苦手意識をもっている学習者にとっては、トップダウン処理的な意味の推測、主題把握をする上で、音声情報、絵、キーワードなどが、重

要な足場づくり的役割を果たしていると言えるのではないか。その際に、Grabe (2009) の指摘しているように背景知識や推測 (inferencing) が重要な役割を果たしているのではないか。既知の知識を新しい情報に結びつけて、主題理解構築 (building main-idea comprehension) へと導く。推測 (inferencing) や統合 (synthesis) をしながら、テキストの主題 (main idea) を表す鍵となる箇所を見つけたり、主題を提供しているテキスト箇所を結びつけたりする。その際に、既存の知識を活性化させながら、主題理解を可能にしているといえる

また48%が5回目の英文テキストの提示が内容理解をする上で一番役に立ったと答えている。これは、アクティブ・リスニング (active listening) によるトップダウンとボトムアップの相互作用により、学習者はテキストの主題を推測及び把握することができたと考えているのではないかと。つまり、言語材料には音声版と文字版があるが、この「概念駆動型アプローチ」は、音声版を使いながら、そのトップダウン処理とボトムアップ処理の双方向を工夫したことにより、最終的には、文字版の言語材料の主題を把握する上での足場づくりの役割を果たしたといえるのではないかと。

6. 概念駆動型アプローチにおける主題理解構築
(building main-idea comprehension)

以上の考察から、このアプローチにおいて、段階毎に「単語、チャンク、文を聞きとる」ことから「概念を形成」し、さらにばらばらだった概念が、推測 (inferencing) や統合 (synthesis) を行いながら、どのようにして、主題理解構築へと導かれたかを図5に示す。

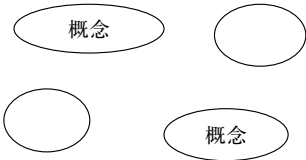
1 回目 音のみ

2 回目 音のみ

- 単語
- チャンク

音を聞くことに
集中する→
active listening

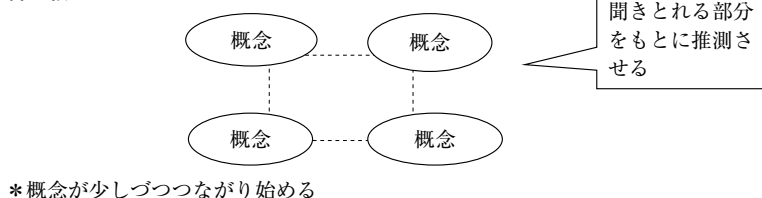
3 回目 音 + 絵



絵を見ることで、背景知識や自分のもっているリソースを活性化させる。(想像力)

* 概念がばらばらのまま

4 回目 音+絵+キーワード



5 回目 音+絵+キーワード+英文テキスト

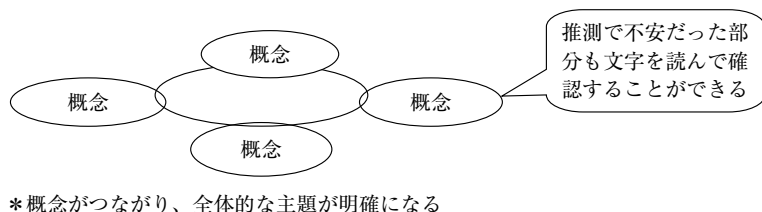


図5 主題理解構築へのプロセス

7. 教育的示唆

「英語の文字を読むことが苦手」な学習者にとって、音、絵から導入する概念駆動型アプローチは以下の点で意味があるのではないかな。アクティブ・リスニング (active listening) をすることを通して、データ駆動型アプローチ (ボトムアップ型) では味わえない体験を味あわせる。リーディングによる内容理解にとって重要なのは、背景知識の役割、推論、新しい情報を既知の知識と統合することである (Grabe, 2009)。推論の読みを奨励し、今までの学習体験や、他のリソースも活かしながら、まずは、概念を自分でつかむという「自主性」も養われる。また「想像力」「概念の活性化」「推論」する力も養われるともいえる。英語の苦手な学習者にとっては、他の背景知識を使えるということは大切なことである。また、「目」から学ぶより「耳」から学ぶ方が得意とする学習者もある (学習者の個性)。読解の不得意な学習者が、耳を使うことでそれを補うという効果もあるのではないかな。

また実際の授業では、英文テキスト以外の情報を段階的に与えた後に、次の「読むこと」への動機も高めるといえる。「本文ではどのように説明しているでしょう？ 答えを探してみよう」と言いながら “Open your textbook.” となる。その時、学習者は、テキストを期待感でわくわくしながら開くことになる。「自分の推測は正しいのか？」「リスニングで聞いてもわからない部分があり、そこを知りたい。一体どんなことを言っていたのか？」など読む姿勢、興味の示し方が積極的になる。「作者は何を伝えたいのだろう？」とリスニングからリーディングへの橋渡しをしす

る。それにより、リーディングでの概念駆動型の読みへと学習者を誘っていく。テキストを開き文字と遭遇することで、曖昧であった細かい部分を確認できる。文字は音のように逃げないので、わからない語は辞書などでゆっくり確認できる。ここから、より深い読み（ボトムアップ型）の世界へと学習者を誘うことができる。

このように、トップダウン型の後、ボトムアップ型の授業をやることで、学習者は重層的にテキストを理解するといえる。概念駆動型アプローチの導入後、辞書を使用しながら、英文読解やることで、さらに内容理解が深まるといえる。つまり、トップダウンとボトムアップの両方の相互作用により、英文テキスト理解が深まるといえるのではないか。

8. まとめ

文字のみから英文の内容を把握することが困難な学習者にとって、リスニングを用いた「概念駆動型アプローチ」はテキスト理解の足場づくりとなると考えられる。このアプローチでは、文字から「データ駆動型」で始めるのではなく、音声インプットを複数回与えながら「概念駆動型」で進めると、学習者が自分の持っている背景知識も活かしながら、「概念の活性化」「推論する力」などを働かせ、自ら内容を把握しようとする。それにより、「単語、チャンク、文を聞きとる」ことから「概念を形成」し、さらに個々切り離されていた概念が、推測 (inferencing) や統合 (synthesis) を通して、主題理解構築へと導かれるといえる。最終的には英文テキストの内容理解の足場づくりになると考えられる。また、この「概念駆動型」アプローチは、教室での活動において、英語力を問わず学習者を主体的参加者 (active participants) にするという点でも意義がある。

引用文献

- 門田修平 (2012). 「シャドーイング・音読と英語習得の科学」コスモピア
- 名畑目真吾 (2019). 「小学校で大切にしたい『読むこと』の初めの一歩とは」英語教育 Vol. 68 No. 10, December
- 猫田英伸・大谷みどり・鎌田真由美・川谷のり子 (2020). 「英語初学者の読み書きの困難さの原因を探る簡易アセスメントの開発」*Annual Review of English Language Education in Japan*, Vol. 31, March. 255-269.
- Betterworth, B. & Kovas, Y. (2013). Understanding neurocognitive development disorders can improve education for all. *SCIENCE*, 340 (19), 300-305. doi: 10.1126/science.1231022
- Bruner, J. (1985). Vygotsky: An historical and conceptual perspective. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 21-34). London: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language : Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Fitzgerald, J., & Graves, M. (2004). *Scaffolding reading experiences for English-language learners*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

- Friedman, A. (2019). The top-down reading model theory. *The classroom*. <https://www.theclassroom.com/topdown-reading-model-theory-13028.html>
- Lantolf, P.J. and Appel G. (1994). Theoretical framework: An introduction to Vygotskian approaches to second language research. In Lantolf J.P. and Appel G. (eds.) *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 1-32). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Lantolf, P. J., & Thorne, L. S. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Palinscar, A. (2003). Collaborative approaches to comprehension instruction. In A. Sweet & C. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 99-114). New York: Guilford Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. M.Coke, V. John-Steiner, Scribner, and E. Souberman (Eds.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1999). *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 6. Scientific legacy*. New York: Plenum
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, 89-100